Hebräischer Sprachunterricht im Sinne des Arbeitsprinzips

Referat vor der Versammlung
des Israelitischen Lehrervereins für Bayern
am 31. August 1925 zu Nürnberg
erstattet von

J. B. Hirnheimer (Höchberg)

Herausgegeben vom Israelitischen Lehrerverein für Bayern

Hebräischer Sprachunterricht im Sinne des Arbeitsprinzips

Referat vor der Versammlung
des Israelitischen Lehrervereins für Bayern
am 31. August 1925 zu Nürnberg

erstattet von

J. B. Hirnheimer (Höchberg)

Herausgegeben vom Israelitischen Lehrerverein für Bayern

Vorbemerkung.

Nachfolgende Arbeit wurde der 44. Mitgliederversammlung des Israelitischen Lehrervereins für Bayern am 31. August 1925 in Nürnberg vorgetragen. In Rücksicht auf die Bedeutung des hebräischen Sprachunterrichtes für die religiöse Bildung unserer Jugend wurde der einstimmige Beschluß gefaßt, die Ausführungen des Referenten durch Druck einer weiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Der Verband Bayerischer Israelitischer Gemeinden gewährte uns zur Drucklegung einen namhaften Beitrag, wofür wir ihm auch an dieser Stelle unseren Dank aussprechen.

Möge durch die in dieser Arbeit gegebenen Anregungen der jüdischen Jugend der Weg zu den Quellen unseres Schrifttums erleichtert werden und durch die Anwendung der Arbeitsmethode auch für den Unterricht im Hebräischen jene Vertiefung eintreten, die diesen Unterrichtsgegenstand für Lehrer und Schüler erhebend gestaltet.

Die Verwaltung des Israelitischen Lehrervereins.

S. Dingfelder,
1. Vorsitzender.

M. Rosenfeld,
Schriftführer.

1. Ziel des hebräischen Sprachunterrichts.

Uns jüdischen Lehrern obliegt die Aufgabe, Juden zu erziehen. Juden, das sind Menschen, die ihr Jude-sein nicht als einen — vielleicht gar unangenehmen — Zufall betrachten, sondern die sich verbunden fühlen mit all dem Hohen und Erhabenen, das das Judentum in sich schließt. Die heiligen Güter des Judentums aber sind einem herrlichen Edelstein vergleichbar, der in einer kostbaren Schale geborgen ist — und diese des heiligen Inhalts würdige Hülle ist die hebräische Sprache. Nur wer in sie einzudringen vermag, kann sich an dem Glanze der Schätze des Judentums erbauen, kann seine Seele mit ihrem hellstrahlenden Lichte erfüllen. — Es gibt nun zwei Wege, um zum Inhalte einer Schale zu gelangen! Man kann mit einiger Anstrengung da und dort ein bißchen abkratzen und aufreißen, und dadurch da und dort einen Schimmer des edlen Kerns erhaschen — man kann aber auch geduldig, wohlüberlegt, systematisch die ganze Schale lösen und öffnen, daß die ganze Pracht in ihrer blendenden Fülle auf den Beschauer wirke. — Wir haben im jüdischen Religionsunterricht bisher den ersten Weg eingeschlagen, wir ließen unsere Kinder da und dort ein bißchen durch den Panzer der hebräischen Sprache in den Sinn der Gebete und der Thora eindringen. Ich möchte aber mit ganzem Herzen den zweiten Weg empfehlen, nämlich erst in Geduld und Ausdauer die ganze Schale offen zu legen — dann werden unseren Kindern die Schönheiten der jüdischen Schätze entgegenstrahlen und ihr Herz gewinnen.

Daß der bisherige Betrieb des hebräischen Unterrichts nicht ausreicht, erkennen wir sofort, wenn wir die Beter bei einem jüdischen Gottesdienste betrachten. Da sind viele, die alle Gebete Wort für Wort heruntersagen, aber was sind ihre Gedanken dabei? Gewiß sind gar manche erfüllt von Ehrfurcht und Hingabe an Gott, aber wie wenige denken die Worte, die sie sprechen! Wohl alle haben einmal in der Jugend das Übersetzen der Gebete gelernt, aber vieles davon ist vergessen. Und selbst bei den meisten derer, die noch nichts vergessen haben, tritt nur hier und da der Sinn eines Wortes oder Satzes über die Bewußtseinsschwelle. — Ich bin weit davon entfernt, über diese Art des Gebetes gering zu denken; selbst das ohne Mitdenken des Sinnes gesprochene Gebet erfüllt einen seiner Zwecke, auch das Gebet ohne Andacht bedeutet, außer der formal-religiösen Pflichterfüllung, ein Sichherausreißen des Menschen aus dem Maschinengetriebe des Alltags, ein Opfer, entrungen dem immer verlangenden Ich an die unendliche Gottheit —, aber das Gebet, dessen tiefe Worte durchglüht sind von ebenso tiefen Gedanken des Beters, ist weit mehr, es ist die Zwiesprache der Seele mit ihrem Schöpfer. **Wenn wir aber wollen, daß unsere jüdischen Erwachsenen beim Sprechen der Gebete — und ebenso auch**

beim Hören der Thoravorlesung, beim Beten der S'lichoth, Kinoth und Piutim mit vollem Herzen dabei sind — wenn wir weiter wollen, daß sie sich an den heiligen Schätzen des jüdischen Schrifttums erbauen, dann müssen wir die Kinder in die hebräische Sprache hineinführen, so hineinführen, daß sie in ihnen lebt und sie in ihr leben!

Ich verlange ein Hineinführen, noch besser ein Hineinfühlen in die hebräische Sprache. Mir kommt es **nicht** darauf an, daß die Kinder sich hebräisch unterhalten lernen, daß sie ihre Gedanken hebräisch ausdrücken können, sondern unser Ziel muß es immer bleiben, die Kinder dahin zu führen, daß sie in den hebräischen Text sich **hineinversetzen** und aus **ihm heraus** unmittelbar seine Gedanken erkennen. Sollte es sich dabei ergeben, daß sie auch das hebräische Sprechen erlernen, sicher wird uns das nicht unangenehm sein, wir richten aber unser Augenmerk immer **darauf**, die Kinder zum verständnisvollen **Lesen** des Hebräischen zu erziehen. — Dieses Ziel zu erreichen, mag manchem als eine Utopie erscheinen, aber ich werde durch meine folgenden Ausführungen überzeugen, daß ich **nichts verlange, was der Natur des Kindes widerstrebt** und daß ich mir **der Grenzen bewußt bin,** die in der **Sache** und in den **Verhältnissen** gegeben sind.

2. Das Prinzip des Arbeitsunterrichts.

Wie schon das Thema meines Referats verrät, will ich mein Ziel erreichen durch die Anwendung des **Arbeitsprinzips.** Was ist nun das Wesen des sogenannten Arbeitsunterrichts? Der Arbeitsunterricht will die geistige Kraft des Kindes aus sich heraus zur Entfaltung bringen. Das Kind soll in der Selbstarbeit zu Erkenntnissen gelangen. Diese selbst gewonnenen Erkenntnisse sitzen nicht nur tiefer verankert in der Seele als von außen herangebrachte, sie fördern vor allem die produktive Seite des menschlichen Geistes: **das Können.** Darüber sind sich alle einsichtigen Pädagogen einig, daß die bisherige Schule mit ihrer dozierenden oder fragend-entwickelnden Methode eine Kraftverschwendung darstellte, wenn man die geringen Reste des materiellen Wissens, die aus ihr in das Leben hinübergerettet wurden, mit dem Aufwand an Zeit und Kraft vergleicht, der für die Aneignung der Kenntnisse gemacht wurde. Es bedenke nur ein jeder selbst, was er noch weiß von den vielen Einzelheiten, die er in Erdkunde oder Geschichte, in Physik oder Chemie, in mittelhochdeutscher Grammatik oder Literatur sich in einem schon reiferen Alter eingeprägt hat, und er wird sich nicht mehr wundern, wenn er bei Erwachsenen, die nur die Volksschule besucht haben, gelegentlich den fast vollständigen Verlust der Erinnerung an das Schulwissen konstatiert. Darum steht fest: der Unterricht darf nicht erfolgen im Hinblick auf die materiellen Kenntnisse, die er enthält, sondern **nur im Hinblick auf das geistige Wachstum** des Kindes, das er zu erzielen vermag. Die Methode, die sich ganz auf diese Forderung einstellt, das ist eben jene, die man mit dem Schlagwort „Arbeitsunterricht" kennzeichnet.

Der Arbeitsunterricht stellt das Kind vor Aufgaben, die sein Interesse erwecken, oder noch besser: er läßt das Kind an der Lösung solcher Probleme arbeiten, die es selbst erst aufgestellt hat. **Jedes einzelne Kind** zählt, mißt, vergleicht, untersucht, schreibt, schaut nach, stellt Tabellen auf — kurz: **arbeitet,** bis

es eben Klarheit in irgendeiner Sache erlangt oder ein Gesetz findet. Die Zusammenarbeit der Klasse erstreckt sich dann bloß noch auf ein gegenseitiges Kontrolliern, Ergänzen, Helfen; vielfach mag sich von vornherein eine Arbeitsteilung innerhalb einer Arbeitsgemeinschaft, die eine Gruppe von Schülern umfaßt, oder manchmal auch die ganze Klasse, empfehlen. Während im bisherigen Unterrichte jeweils nur eine Person — der Lehrer oder ein Schüler — aktiv tätig war, die anderen bloß „mitarbeiteten", ist jetzt jeder Schüler selbst beschäftigt. Über die „Mitarbeit" des Schülers hatte man ja überhaupt oft ganz falsche Vorstellungen. Es ist psychologisch unmöglich, daß ein Kind eine ganze Stunde oder gar eine Reihe von Stunden seine Aufmerksamkeit auf jene Gegenstände konzentriert, die der Wille des Lehrers diktiert, es sei denn, daß sie gerade sein Interesse im höchsten Maße erregen. Aber selbst hier ist die Mitarbeit keine kontinuierliche — das Kind hat zwischenhinein immer auch eigene Gedanken, die es ablenken. Viel von den Erklärungen und Entwicklungen des Lehrers geht also für den großen Teil der Schüler verloren. Auch der Zwang zur Aufmerksamkeit, den der Lehrer ausübt, hat nur äußerlich Erfolg.

Wie ganz anders liegt die Sache beim Arbeitsunterricht! Die Arbeit an sich wird, wenn sie dem Kinde angemessen und psychologisch ausgewählt und vorbereitet ist, die unmittelbare Aufmerksamkeit wachrufen. Im gegenseitigen Wetteifer wird ein jedes seine Aufgabe zu erledigen suchen und, wenn es abgelenkt wird durch irgend etwas, so muß es doch wieder anknüpfen, dort wo es aufhörte; der Zusammenhang kann ihm nicht verloren gehen, wie es im dozierenden und entwickelnden Unterricht der Fall ist, es muß seine Arbeit ja selbst zu Ende führen.

Aber noch mehr — der Arbeitsunterricht schafft geistiges Interesse, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt. Während die „Lernschule" dem Kinde das Lernen oft verekelt hat, will die Arbeitsschule es dazu erziehen, die geistigen Erkenntnisfreuden als höchste Lebensfreude zu empfinden, nach der es noch dauernd strebt, längst nachdem sich die Schultüre zum letzten Male hinter ihm schloß. Kerschensteiner sagt einmal im Hinblick auf die Arbeitsschule: „Wir werden zwar stofflich vielleicht weniger bewältigen, **aber wir werden das eine Ziel erreichen, das einzig und allein Aufgabe der Schule sein kann, daß der Knabe und das Mädchen befähigt sind, nach dem Austritt aus der Schule mit dem Lernen nunmehr zu beginnen."** Meint man nicht, daß diese Worte gerade in bezug auf den hebräischen Religionsunterricht gesagt seien! Wir wissen ja alle, daß das, was wir mit 6- bis 13jährigen Kindern erreichen können, nicht mehr ist als bestenfalls ein verheißungsvoller Anfang. Wenn wir aber diese Überzeugung haben, dann müssen wir den Unterricht so gestalten, daß der heranwachsende Mensch und auch der Erwachsene **darauf weiterbauen können, — dann muß auch die Schule in einer Weise arbeiten, daß in den Schulentwachsenen der feste Wille besteht, weiterzubauen.** Der Arbeitsunterricht darf daher vom Kinde **nichts** verlangen, was **nicht seiner natürlichen Entwicklung entspricht,** er muß ihm ein Material zur Arbeit geben, mit dem es **arbeiten kann** und **gerne** arbeitet, und muß es an eine Form des Arbeitens gewöhnen, die **dem Stoffe natürlich angepaßt** ist, daß der Erwachsene sie später gerne **weiter anwendet.**

3. Die Methode des Fremdsprachunterrichts.

Wenn wir uns nach einer geeigneten Methode für den hebräischen Sprachunterricht umschauen, so ist es naheliegend, daß wir da an die Methode des Fremdsprachunterrichts an unseren höheren Schulen denken. Aus verschiedenen Gründen ist aber eine Übertragung der dort üblichen Lehrweise auf den hebräischen Sprachunterricht abzulehnen. 1. Der Unterricht in den Fremdsprachen in der bisher üblichen Lehrweise erfordert zu viel Zeit; 2. kommen an den Mittelschulen viele Kinder bekanntlich nicht „mit", während wir doch allen Kindern ein Mindestmaß von jüdischem Wissen vermitteln wollen; 3. richtet sich der Fremdsprachunterricht in erster Linie auf die gesprochene Sprache, während für uns das Verständnis der hebräischen Texte dominiert; 4. setzt unser Sprachunterricht in früherem Alter ein und 5. sind die Erfolge des durchschnittlichen Fremdsprachunterrichts durchaus nicht ermutigend. Viele der Absolventen der Mittelschulen sind nicht in der Lage, sich im Auslande mit ihren Kenntnissen durchzufinden. Ferner hat es die Schule meist nicht verstanden, dauerndes Interesse in den Schülern wachzurufen. So werden z. B. viele ehemalige Gymnasiasten in ihrem Leben nicht mehr nach einem lateinischen Buche greifen, wenn sie nicht ihr Beruf dazu veranlaßt. Der Unterrichtsbetrieb, vor allem die sogenannte grammatische Methode hat ihnen jede weitere Beschäftigung mit der Fremdsprache verleidet. Unser Bestreben muß es darum sein, diese Fehler zu vermeiden; denn wenn es uns nicht gelingt, unsere Schüler für die hebräische Sprache zu begeistern, haben wir unsere Aufgabe schlecht erfüllt.

Wir müssen uns deshalb bei jenen Pädagogen umschauen, welche die Schwächen des derzeitigen Betriebs in den Sprachen erkannt haben und sie überwinden wollen.

Für meine Ausführungen habe ich folgende Werke benützt:

Viëtor: Der Sprachunterricht muß umkehren! 3. Auflage, Leipzig, Reisland 1905.

Felix Franke: Die praktische Spracherlernung. 4. Auflage, Leipzig, Reisland 1908.

Dr. Otto Tacke: Der Sprachunterricht muß umkehren! Oldenbourg, Leipzig 1924.

Rosenthal: Lebendiges Latein. Oldenbourg, Leipzig 1924.

Alle modernen Methodiker suchen ihre Lehrweise in Einklang zu bringen mit dem natürlichen Weg der Sprachentwicklung. Um ihnen folgen zu können, ist es deshalb nötig, daß auch wir uns über die Bildung der Sprache Klarheit verschaffen.

4. Die Bildung der Sprache beim Kinde.

Wenn wir von der Betrachtung des Fremdsprachunterrichts an unseren Schulen zu diesem Punkte gelangen, so fällt uns auf, daß bei der Bildung der Sprache beim Kinde jene beiden Momente völlig fehlen, die den Sprachunterricht den Schülern oft so verhaßt machen: Das Lernen von Vokabeln durch mechanisches Wiederholen und das bewußte Anwenden grammatischer Regeln.

Trotzdem bilden sich die für die Funktion der Sprache notwendigen Assoziationen zwischen Vorstellungsreihe und sprachlichem Ausdruck so schnell beim Kinde. **Diese Assoziationen entstehen nämlich im Unterbewußtsein als Nebenprodukte des Denkprozesses.** Während die Aufmerksamkeit auf das Ding oder die Bewegung konzentriert ist, nimmt das Ohr des Kindes das Wort, mit dem irgendeine Person das Betrachtete bezeichnet, auf, und die Assoziation entsteht ohne Willensakt des Kindes. Bei hohem Gefühlswert der betreffenden Vorstellung ist die Assoziation vielleicht schon nach dem ersten Auftreten für alle Zeit (relativ) dem Gehirne eingeprägt; in der Regel wird sie jedoch bald wieder verblassen; **da sie aber bei Gelegenheit immer wieder erneuert wird,** erwacht auch der im Unterbewußtsein vorhandene Rest der alten Assoziation immer wieder, sie wird stärker und stärker, bis sie schließlich den Grad der Dauerhaftigkeit erworben hat.

An der Sprache der Umgebung wächst die Sprechfertigkeit des Kindes und in ständiger Übung festigt sich auch das Sprachgefühl. **Das Kind kann Sätze sprechen, seine Gedanken und Wünsche mehr oder weniger sprachrichtig ausdrücken, vor allem aber kann es den Erwachsenen verstehen, ohne eine einzige Grammatikregel gehört zu haben,** ja ohne sich je des Unterschiedes zwischen Substantiv und Verb z. B. bewußt geworden zu sein.

Auf diese Weise entsteht die Umgangssprache des Kindes. Wie vollzieht sich aber die Weiterentwicklung des Verständnisses der Schriftsprache? Beim Lesen und Hören von Sprachganzen treten eingekapselt zwischen bekannten Wörtern, die mühelos die zugehörige Vorstellung reproduzieren, neue unbekannte Wörter auf. **Zum Teil liegen diese so sehr innerhalb der ausgelösten Vorstellungsreihe, daß sie ohne weiteres dem Sprachschatze einverleibt werden,** zum Teil bedürfen sie einer Erklärung durch bereits bekannte Wörter und werden dann assimiliert. Aber auch hier genügt es, daß das Wort ein oder einigemale im Zusammenhang verstanden worden ist, um dauernd behalten zu werden.

Es ist auch eine alte Erfahrung, daß die beiden Sprachfunktionen, die aufnehmende und ausdrückende, impressive und expressive, sich in ganz verschiedenem Maße und Tempo entwickeln. Das Kind ist in der Lage, einen wohlgebauten Satz mit Attribut, Objekt und Adverb zu verstehen, ist aber noch lange nicht fähig, einen solchen aufzubauen. Ebenso ist der Erwachsene imstande, eine wohlgeformte, stilistisch gelungene Abhandlung zu erfassen, aber deshalb vermag er noch lange nicht, etwas Ähnliches selbst zu formen. Trotzdem hat der Fremdsprachunterricht meist auf diese Tatsache keine Rücksicht genommen und verlangte vom Kinde sofort, wenn es gewisse Formen impressiv verstanden hatte, daß es auch expressiv mit ihnen arbeite.

Wenn man beobachtet, wie leicht und schnell die Sprache des Kindes auf eine gewisse Höhe gelangt, drängt sich von selbst die Frage auf: Könnte man nicht auch die Fremdsprache sich in ähnlicher Weise wie die Muttersprache entwickeln lassen? — — — Von ganz besonderer Bedeutung für die Antwort auf diese Frage sind die Untersuchungen von Professor Dr. Epstein in Lausanne an Personen, die gleichzeitig mehrere Sprachen beherrschen *. Die wichtigste Feststellung Epsteins ist die, daß die Fremd-

* Nach Angabe von Mertner, Psychotechnischer Spracherwerb.

sprache **direkt mit den Vorstellungen verbunden sein kann und nicht erst auf den Umweg über die Muttersprache angewiesen ist.** Ich selbst habe auch schon die gleiche Erfahrung gemacht. Ich habe durch die direkte Methode zwei norwegische Jungen die deutsche Sprache gelehrt und ebenso zwei Falaschas in die deutsche Sprache eingeführt. Ich konnte dabei schon nach einiger Zeit die Beobachtung machen, daß oft das deutsche Wort viel schneller reproduziert wurde als das der Muttersprache. Wäre aber die Fremdsprache nur auf dem Umweg über die Muttersprache zu erreichen, so müßte das betreffende Wort der Muttersprache zuerst im Bewußtsein gewesen sein. **Die Fremdsprache ist eben bei Erwerb nach der direkten Methode ein ganz eigener Komplex**, wenn man es grob darstellen wollte: eine eigene Partie des Gehirns, die mit jener der Muttersprache gar nicht in Verbindung zu stehen braucht. In diesem Moment denkt eine polygotte Person eben in dem einen Komplex, um vielleicht eine Minute später gleichsam einen Riegel vorzuschieben, um in dem andern zu denken. Eine ähnliche Beobachtung habe ich schon öfter an mir selbst gemacht. Wenn ich in der fremden Sprache nach einem Wort zu einer gegebenen Vorstellung suche, so tritt mir das deutsche Wort meist nicht ins Bewußtsein, sondern ich taste unwillkürlich den Wortschatz der Fremdsprache ab, bis ich das der Vorstellung adäquate Wort gefunden habe. Oft ist mir, wenn ich die Fremdsprache spreche, ein Wort klar und geläufig, das in Deutsch zu übertragen, erst nach einer Hemmung möglich ist. Welch einen gewaltigen Energieverlust der Umweg über die Muttersprache für die Erwerbung des unmittelbaren Sprachverständnisses bedeutet, können wir noch besser konstatieren, wenn wir die experimentellen Untersuchungen über das Gedächtnis betrachten.

5. Das Gedächtnis und die Spracherlernung.

Am meisten erschwerend für die Wirksamkeit des Gedächtnisses sind die Hemmungen, die von **unerwünschten Assoziationen** ausgehen. Wenn im gegebenen Moment zu einer Vorstellung oder einem Wort irgendein Wort der Fremdsprache reproduziert werden soll, so wird das um so leichter geschehen, je weniger andere Assoziationen, als die im Moment notwendigen, zu den einzelnen Gliedern bestehen. **Wenn die Fremdsprache aber auf dem Weg über die Muttersprache gelernt wurde, immer begleitet von einer Besinnung auf diese, dann sind solche störende Assoziationen eine ganze Reihe vorhanden.** Das fremdsprachliche Wort ruft z. B. nicht direkt die **Vorstellung** ins Bewußtsein, sondern **erst das Wort der Muttersprache.** In dessen Gefolge gelangen außerdem noch eine Reihe assoziierter Wörter der Muttersprache vor die Schwelle des Bewußtseins. Das Weiterarbeiten in der Fremdsprache ist nur möglich, wenn diese gewaltsam zurückgedrängt werden — das ist die große Schwierigkeit, die Fremdsprache zu „denken". (Noch schwieriger ist aber die Bewegung in der Fremdsprache selbst; da ist die Hemmung von der immer als Krücke notwendigen Muttersprache noch viel stärker, da doch deren Assoziation durch größeres Alter und häufigeres Auftreten bedeutend stärker sind als die der Fremdsprache.)

Ich habe aber in meiner Einleitung dargelegt, daß es unser Ziel sein muß, unsere Kinder zum **denkenden** Lesen des hebräischen Textes zu erziehen; wir müssen deshalb die Muttersprache im hebräischen Unterricht so weit wie möglich zurückdrängen, wenn möglich, ganz ausschalten. Wir müssen den Text aus sich heraus verstehen lehren, die Worte müssen mit der Vorstellung selbst assoziiert sein, und die Worte der Fremdsprache selbst müssen untereinander in syntaktischer Assoziation stehen. – Die Worte der hebräischen Sprache müssen unter sich einen Komplex bilden, von dem der Komplex der Muttersprache so vollständig wie nur möglich geschieden ist, so daß er auch nicht störend einwirken kann.

Die psychologischen Experimente aber zeigen auch, **wie sinnlos es ist, die Kinder mit dem Erlernen von Vokabeln zu quälen.** Wir meinen eine absichtlich eingeprägte Assoziation, die man durch recht häufiges Nacheinanderwiederholen vertieft, müsse am besten im Gedächtnis haften. In Wirklichkeit ist aber diese Annahme in doppelter Hinsicht falsch. Einmal hat Jost nachgewiesen, **daß eine Verteilung der Wiederholungen auf lange Zeit die größte Zahl von Treffern bewirkt.** Eine neue Wiederholung besitzt für eine alte Assoziation einen weit größeren Verstärkungsgrad wie für eine junge. Wenn also ein Wort an zehn verschiedenen Tagen aufgetreten ist und vom Kind immer nur einmal aufgefaßt und verstanden wurde, so haftet es stärker im Bewußtsein, als wenn es 50mal hintereinander mit der Übersetzung hergesagt wird. Außerdem sind jene Assoziationen, wie schon oben bemerkt, die **unbewußt am Rande des Blickfeldes,** während der Konzentration der Aufmerksamkeit auf **die Vorstellung selbst** entstanden sind, am stärksten und nachhaltigsten. (Man vergleiche die Schwierigkeit, z. B. Geschichtszahlen zu behalten nach vielmaligem Memorieren mit der Schnelligkeit der Einprägung eines Gassenhauers nach einmaligem Hören.) Tacke schreibt: „Nach unserer heutigen Kenntnis des Seelenlebens ist gerade die **unreflektierte Äußerung,** die Lenkung der Aufmerksamkeit auf den **Effekt** des Gesagten ein Moment der Einprägung, dem **sofort seine Schlagkraft genommen wird, wenn die sprachliche Äußerung um ihrer selbst willen erfolgt,** und nicht um etwa wirklich Erlebtes zum Ausdruck zu bringen." Die Versuche von A. Binet und Henry haben ergeben, daß das Gedächtnis der Kinder Wörter im sinnvollen Zusammenhang des Satzes 25mal so schnell und sicher behält als solche, die willkürlich eingeprägt wurden.

Ich höre hier den Einwand: „Wie soll das Kind den großen Wortschatz erwerben, der zum Verständnis der Sprache nötig ist, wenn es nicht systematisch Vokabeln einprägt?" Da muß ich zur Antwort auf eine weitere Forschung der jüngsten Zeit aufmerksam machen. Professor Kaeding hat 11 Millionen Wörter aus deutschen Texten untersucht und die Häufigkeit der Wörter festgestellt und diese dann in einem Häufigkeitswörterbuch geordnet. Er hat dabei die Erfahrung gemacht, daß die 66 häufigsten Wörter allein 50 Prozent der gesamt vorkommenden Wörter ausmachen, ferner, daß wer 320 Wörter beherrscht, 72 Prozent aller vorkommenden Wörter kennt. Ähnlich liegen die Verhältnisse in allen Sprachen. Man braucht also nur die 320 **häufigsten Wörter eingeprägt zu haben,** um den Rest aus dem Satzzusammenhang verstehen und dann dem erworbenen Sprachschatze assimilieren zu können. Welche Folgerung ergibt sich daraus? Erst müssen in einem Vorkurs sozusagen **die 300, oder beim Hebräischen vielleicht** 400 (weil viele abgeleitete Formen

hier im Anfang als selbständig empfunden werden), **hochwertigsten Wörter durch direkten Gebrauch eingeprägt werden. Dann folgt** mit Hilfe des erworbenen Wortschatzes das **Hineinlesen in die Sprache,** wobei die neuauftretenden Wörter, die selbstverständlich anfangs nur wenige sein dürfen und immer wieder in anderem Zusammenhange erscheinen müssen, **assimiliert werden.** Wir haben dann den **natürlichen Entwicklungsgang der Sprache.** Denn auch das Kind erlangt, wie oben unter 4. ausgeführt wurde, in direktem Umgang einen bescheidenen Vorrat an Wörtern, der dann durch Assimilation der neuauftretenden von Stufe zu Stufe, je nach der geistigen Entwicklung des Kindes, erweitert wird.

Das geistlose Memorieren oon Vokabeln ist eine überflüssige **Kraft**verschwendung. Es wird z. B. jetzt eine Vokabel durch 20maliges Wiederholen (wenn z. B. auf einmal 20 oder mehr gelernt werden sollen) eingeprägt. Tritt dann das Wort nicht mehr auf, so verblaßt die Assoziation und nach etwa drei Monaten ist sie vollständig verschwunden. (Man denke an die Klagen über das Vergessen der Vokabeln in den mittleren und höheren Klassen der Mittelschule.) Nur wenn das Wort wieder und wieder in nicht zu langen Zeitabständen auftritt, bleibt es dem Wortschatz erhalten; also **bewirkt doch bloß die gelegentliche Wiederholung im Zusammenhang die dauernde Einprägung.** Wir stellen uns deshalb sofort einzig und allein auf diese ein. Das Wort wird beim ersten Vorkommen mehr oder weniger klar schon durch den Zusammenhang zum Bewußtsein gebracht, wenn nötig durch bekannte Wörter der betreffenden Sprache erklärt; beim Wiederauftreten wird der gleiche Weg eingeschlagen, bis nach einer gewissen Anzahl von solchen Wiederholungen das Wort dauernd (relativ) eingeprägt ist.

Ebenso ist auch der grammatische Betrieb beim Sprachunterricht, wie er vielfach gehandhabt wird, ganz verfehlt. **Er zwingt dauernd zum bewußten Denken über die Sprache, statt zum Denken in der Sprache.** Wenn ein Satz grammatisch konstruiert werden soll, müssen im Momente alle grammatischen Regeln an der Bewußtseinsschwelle stehen und abgetastet werden, welche eben in Wirkung zu treten hat; es entsteht dadurch eine Unruhe und Nervosität, die schnell ermüdet. Mit der grammatischen Methode **verekeln die Schulen vielen Kindern die Sprache,** und auch wir können mit ihr den gleichen Erfolg erreichen. Viele grammatische Regeln sind überhaupt für die Beherrschung der Sprache wertlos; denn ihre Anwendung wird doch nur durch Übung erzielt. Nur der mittelalterliche Respekt vor der Grammatik schafft ihr einen Platz in den Lehrbüchern, der ihr nicht gebührt. Dazu kommt, daß, obwohl schon Ratke den Grundsatz aufstellte: „Erst das Beispiel, dann die Regel", man heute noch in vielen Büchern die Regel zuerst findet. (Auch in den methodischen Anweisungen zu seinem Werke Lischaun Limmudin: „Die Grundlagen der Lehre" erklärt Fink z. B. in der fünften Stunde seinen ABC-Schützen folgendes: Im Hebräischen wird die Mehrzahl des Tätigkeitswortes durch Anhängung eines ו ausgedrückt. Wie heißt also jetzt: „Sie haben gewohnt?" Gewiß werden die Kinder jetzt antworten: דרו!!) — Oberstes Prinzip eines Arbeitsunterrichtes in der hebräischen Sprache muß sein: **Keine Regel, die nicht aus zahlreichen gehabten,** d. h. in großen Zusammenhängen vorgekommenen **Beispielen selbst gefunden werden kann.** Auch der sogenannte formale Wert der Grammatik darf uns keineswegs verführen, ihr einen breiteren Raum ein-

zuräumen; denn in Wirklichkeit ist es mit ihm gar nicht so schlimm und außerdem können die wenigen hebräischen Stunden nicht auch noch Zeit für formale Bildung verschwenden; die wollen wir getrost den anderen Fächern überlassen.

6. Forderungen für den modernen hebräischen Unterricht.

Aus all dem Gesagten sind jetzt die Forderungen der modernen Theoretiker des Sprachunterrichts, die ich mir für den hebräischen Sprachunterricht zu eigen mache und erweitere, zu verstehen.

1. **Zurückdrängung der Muttersprache** aus dem Fremdsprachunterricht. **So wenig wie möglich übersetzen,** sondern Erwerbung eines Wortschatzes auf direktem Weg in der Unterstufe, daran anschließend fortschreitendes Eindringen in die hebräische Sprache.
2. **Kein mechanisches Memorieren von Vokabeln,** da durch die häufige immanente Wiederholung der immer wieder auftretenden Wörter sie sicher und fest im Gedächtnis eingeprägt werden.
3. **Stets Arbeiten im sinnvollen Zusammenhang.** Entweder ein lebensvolles zusammenhängendes Gespräch oder eine sinnvolle interessante Erzählung müssen den Stoff des Unterrichtes bilden.
4. **Grammatische Regeln** dürfen nur auf Grund wirklich vorgekommener Beispiele **von den Schülern** selbst gesucht und gefunden werden. Im Unterrichtsbuch soll keine grammatische Regel stehen; die Übungsstücke dürfen nicht auf grammatische Regeln zugeschnitten sein, sollen vielmehr soweit wie möglich wirkliche Erzeugnisse der Literatur der Sprache darstellen.
5. Übersetzen vom Deutschen in die Fremdsprache ist nur aus formalen Gründen anzuwenden und wird deshalb auch meistenteils abgelehnt. Denn dieses Übersetzen hemmt die Entwicklung des Denkens in der Fremdsprache und schafft viele störende Assoziationen, da die Wörter in den verschiedenen Sprachen keine einander deckenden Begriffe darstellen. Für uns ist die Übersetzung von Deutsch in Hebräisch überhaupt nicht von Nutzen. Die Kinder, die Anlage für Sprache haben, lernen durch das Hineinlesen in die Sprache und durch Übung, diese von selbst frei gebrauchen, und die anderen lernen sie ohnedies in ihrem Leben nie, außer sie würden in das betreffende Sprachgebiet hineingestellt. Also: **Kein Übersetzen von Deutsch in Hebräisch.**

7. Aufbau des hebräischen Unterrichts nach den entwickelten Grundsätzen.

Unterstufe (1. und 2. Schuljahr). Durch direkte Methode **wird** eine Reihe von Dingwörtern gewonnen. Der Lehrer zeigt den Gegenstand und spricht: „Seh . . ." Er fragt dann: „Mah seh?", gibt Aufträge: Har'eh li! Kach! Sim!, gewöhnt die Kinder an hebräische Kommandos: Kum, Scheb, lech usw. Die Kinder erzählen dann, was sie tun. Es folgen dann vielleicht

Bilder, wenn möglich mit Handlungen, so daß sich die Sätze ergeben:
הנער בוכה, הולך, הנערה צוחקת, אוכלת, usw.
Wenn eine Anzahl von Tätigkeitswörtern gewonnen ist, werden Reihen gebildet, etwa: Was wir tun vom Schulhause bis nach Hause, beim Essen, in der Schule, beim Aufstehen, beim Zubettgehen. Die Kinder werden aufgefordert (z. B.): So jetzt geht ihr nach Hause und unterwegs sagt ihr dabei, was ihr tut; schaut einmal, ob ihr alles wißt; was ihr nicht wißt, fragt ihr mich! (Auf diese Weise werden die Worte bei konzentrierter Aufmerksamkeit als Nebenprodukte im Unterbewußtsein am besten assoziiert. Sikorsky, „Die seelische Entwicklung des Kindes" behauptet, daß diese Weise die einzige sei, siebenjährigen Kindern etwas schnell und sicher einprägen zu lassen.) Zur gleichen Zeit, denke ich mir, wird man das Erlernen der Schrift (und zwar der vereinfachten Quadratschrift) anbahnen. Die Kinder bekommen Buchstaben aus Sandpapier in die Hand, die betastet, nachgebildet und gezeichnet werden. Oder läßt man vielleicht Füllbuchstaben, welche durch einen Strich in verschiedenen Farben ausgefüllt werden, zur Einführung in das Schreiben verwenden. Das Kind ist auf diese Weise leicht zu bewegen, Hunderte von Buchstaben zu üben, ohne zu ermüden, bevor es sie kennt. Die Buchstaben erscheinen dann vielleicht auf Bildern, ein lachender Mann, darunter: Ha; ein erschrockener Junge — Hu —; Zuruf eines Bauern — he —; brüllende Kuh — Muh usw.

Nachdem auf diesem Wege einige Buchstaben gewonnen worden sind, legt man dem Kinde Bilder vor, auf welchen ein bereits hebräisch bekannter Gegenstand abgebildet und der hebräische Name darunter geschrieben ist. Das Wort darf außer den bereits bekannten Buchstaben **nur einen** neuen bringen. Die Kinder werden angeregt, das ganze Bild samt Unterschrift zu zeichnen. Der neugewonnene Buchstabe tritt dann bei weiteren unterschriebenen Bildern wieder auf, vielleicht dort an einer anderen Stelle des Wortes. Die günstigste Lösung wäre die, daß **mehrere Bilder eine zusammenhängende Handlung darstellen** und die Worte den Text dazu bilden. Wenn die Kinder eine in dieser Weise ausgestattete Fibel in die Hand bekommen, werden viele ganz von selbst in kurzer Zeit das hebräische Lesen erlernen. Jedes neue Wort wird, solange das Schreiben noch nicht genügend geübt ist, aus Buchstaben, welche jedes Kind in ausreichender Menge erhält, gelegt; auch hier wird das Interesse der Kinder um so größer sein, wenn es sich um zusammenhängende Sätze handelt. Jedes gelegte oder geschriebene Wort soll von den Kindern leise mitgesprochen werden. Der Lehrer möge dabei die Kinder möglichst sich selbst überlassen; das Wortelegen ist, wenn man ihnen freien Lauf läßt, für sie ein interessantes Spiel. Man lasse jedem Kinde seine Zeit zur Entwicklung und gestatte auch, daß die Kinder aufeinander einwirken.

Nachdem alle Buchstaben gelesen werden können, bietet man dem Kinde seinem Niveau angemessene Erzählungen mit Illustrationen, am besten in Bilderbuchmanier. Die meisten Wörter müssen selbstverständlich bekannt sein, es treten aber mitten im Zusammenhang immer wieder auch einige neue Worte auf, welche (am besten unten) durch ein Bildchen (bei Gegenständen) oder deutsche Übersetzung erklärt werden.

Die Kinder lesen das Geschichtchen still für sich, erarbeiten — jedes für sich — den Inhalt und geben ihn dann in hebräischen Stichworten oder auch auf

deutsch wieder. (Die Wiedergabe auf deutsch dürfte aber nur bei solchen Erzählungen erfolgen, bei welchen die Sprache der Bilder nicht schon selbst den ganzen Inhalt verrät.) Der Lehrer hilft dabei durch einfache hebräische Fragen nach. Mi ...? Mah asah? u. a. Die neu auftretenden Wörter werden nicht memoriert; sie müssen, wenn es sich um solche handelt, die gemerkt werden sollen, öfter wieder in Zusammenhängen auftreten; das Kind findet sie dort wieder erklärt bzw. übersetzt und durch dieses wiederholte Auftreten prägen sie sich von selbst ein. — Für die Beschleunigung der Einprägung dürften sich ähnliche Spiele sehr empfehlen, wie sie die Montessori-Methode anwendet. Z. B.: In einem Schranke befinden sich viele Modelle von Gegenständen, deren hebräische Namen das Kind kennt. Dabei befindet sich ein Körbchen mit Zetteln, auf welchem sich die Namen befinden. Die Kinder suchen die Zettel zu einem Gegenstand oder den Gegenstand zu einem Zettel. Das Spiel kann einzelne Kinder beschäftigen, kann aber zwischen mehreren Kindern noch abwechslungsreicher gestaltet werden. Die Kinder lesen dabei viel und mit unmittelbarer Aufmerksamkeit. (Jeder Lehrer, der hebräischen Anfangsunterricht erteilt, kann überhaupt durch sinngemäße Anwendung der Montessori-Methode seinen Unterricht fruchtbar und unterhaltend gestalten.)

Das Ziel der Unterstufe muß es sein, in systematischem Schreiten von einem Stoffgebiet zum andern, wobei bei jedem möglichst lange verweilt wird, jene Wörter zu gewinnen, welche am häufigsten in der Sprache vorkommen und infolgedessen (wie ich unter 5. ausgeführt habe) das Gerippe der Sprache bilden. (Diese Wörter wären allerdings erst durch Untersuchungen festzustellen.) Ganz von selbst entwickelt sich bei der skizzierten Weise des Unterrichts auch das Sprachgefühl schon etwas. Die Kinder erkennen den Unterschied von Einzahl und Mehrzahl, von männlich und weiblich, Gegenwart und Vergangenheit. Man kann auch die Kinder veranlassen, z. B. Wörtersammelkästchen anzulegen, in der Weise, daß sie jedes Wort, das sie kennen lernen, auf Kärtchen schreiben. (Dabei werden die verschiedenen Wortarten auf Kärtchen mit verschiedenen Farben geschrieben, z. B. Worte für Dinge: rot, für ein Tun: blau, für eine Zahl: grün, für ein Wie-Wort: gelb, alle übrigen weiß. Die Kinder brauchen noch gar nicht den grammatischen Begriff zu kennen, sie müssen nur bei jedem Wort feststellen, ob es zu den blauen oder grünen oder roten usw. gehört.)

Mittelstufe (3., 4. und 5. Schuljahr, 1. u. 2. Mittelschulklasse). Sobald ein Mindestmaß von häufig vorkommenden Wörtern gewonnen worden ist, wird die Lektüre begonnen. Den Stoff bilden Erzählungen, die das Kind interessieren, möglichst lustigen Inhalts, mit eingeflochtenen, das Interesse weiter anregenden Bildern. Jedes noch nicht dem Sprachschatze sicher angehörende Wort (das sind anfangs sehr viele) trägt eine Verweisungsziffer und steht auf dem gleichen Blatte übersetzt oder auf hebräisch erklärt. Jetzt haben wir den rechten Arbeitsunterricht. **Das Kind liest still die Erzählung und sucht den Inhalt zu erfassen,** ohne daß der Lehrer Befehl geben muß. Wenn es nicht weiter kann, fragt es; Schüler oder Lehrer antworten. Dann wird der Inhalt erzählt. Das Kind kann sich zu diesem Zwecke Stichworte notieren; oder werden aus dem Inhalt einzelne Fragen hebräisch gestellt, die mit den Worten der Erzählung zu beantworten sind, zuerst bei offenem Buch, später bei geschlossenem. Diese Fragen haben nur den Zweck, die Worte wiederholt spre-

chen und verstehen zu lassen.) Das hebräische Stück wird dann **in der Weise eines Lesebuchstückes** hebräisch behandelt und am Ende mit richtiger **sinnvoller** Betonung einige Male laut gelesen. Wenn möglich wird es dramatisiert unter Verteilung der Rollen an verschiedene Kinder und Andeutung der Handlung durch Ausführung der entsprechenden Bewegungen oder durch Gesten. (Begabte Schüler werden bald von selbst solche Erzählungen auswendig lernen und auswendig darstellen wollen. Selbstverständlich muß der Lehrer diese Tätigkeit durch Gewährung und durch Lob anspornen. – Es ist überhaupt ein Kennzeichen des richtig gehandhabten Arbeitsunterrichts, daß er sowohl dem Schwachbegabten als auch dem besten Talent die Möglichkeit anregender, freudiger und damit geistig fördernder Arbeit gewährt.) Schon frühzeitig weise der Lehrer auch auf die Schönheiten der hebräischen Sprache hin, besonders Gedichte lasse er von den Kindern in ihrer vollen Pracht empfinden.

Bei einer Erzählung wird nicht lange verweilt; man darf die Kinder nicht erst überdrüssig werden lassen, sie drängen weiter und darum gehen wir sobald wie möglich zur nächsten. Ich wiederhole, **daß die Erzählung nicht „gelernt" wird und auch Vokabeln nicht eingeprägt werden.** Wie ich schon öfters ausführte: die Wörter werden durch immanente Wiederholung (etwa 15mal in verschiedenen Zusammenhängen genügen sicher) dem Gedächtnis einverleibt. Zwischenhinein treten auch Bilder auf mit Beschreibungen. Die Bilder sollen möglichst viel Handlung enthalten, die begleitende Schilderung darf nicht zu viele neue Wörter bringen. – Ein Übersetzen wird nur hier und da zur Kontrolle verlangt, und dann erfolgt es **wörtlich;** der Zusammenhang soll auch hier intuitiv erfaßt werden. Lesen und verstehen ist die wichtigste Arbeit. Nebenher geht das Abschreiben schöner erlebter Erzählungen, Niederschreiben von Antworten auf hebräische Fragen (aus dem offenen Buch), Nachzeichnen von Bildern mit darunter geschriebenem Text. Wenn ein Begriffsgebiet durchgearbeitet ist, werden Versuche in einfachen Gesprächen zwischen Schüler und Lehrer unternommen, welche sich hauptsächlich auf in letzter Zeit häufig vorgekommene Wörter aufbauen. Sehr empfehlenswert sind auch freie interessante Erzählungen, vom Lehrer in hebräischer Sprache verfaßt, denen ein die Kinder interessierendes Thema zugrunde liegt und die möglichst viele gehabte Worte anwenden. Die Übung des Ohres für die Auffassung der Sprache ist eine wertvolle Ergänzung der optischen Auffassung. Man wird sich wundern, wie bald schon die Kinder z. B. schöne ergreifende Legenden verstehen, obzwar sie noch gar manches der vorkommenden Wörter nicht kennen, wenn die Darstellung möglichst realistisch erfolgt.

Ab und zu werden die Kinder auch aufgefordert, hebräische Erzählungen, die sie auswendig gelernt haben, niederzuschreiben, auch hebräische Fragen können gestellt werden, zu welchen die Antwort hebräisch niederzuschreiben ist. Hebräische Diktate aber bedeuten wenig für unser Ziel und sind deshalb nur selten zu geben.

Auch die Formenlehre wird durch Selbstarbeit der Schüler entwickelt. Anschließend an die Übungen der Unterstufe werden die Dingwörter eingeschrieben in besondere Hefte mit Spalten, die Überschriften tragen, wie: Ein, Mein, Dein, Sein usw., ebenso die Mehrzahl. Für die Zeitwörter wird auch ein Heft angelegt, mit Spalten: Jetzt, Früher, Später, Ich, Du, Er usw. – Die

in den Texten neuauftretenden Wörter werden immer ganz in der vollen Form am Rande oder in der Fußnote übersetzt, nicht bloß die Wurzel. Das Kind schreibt sie dann in die entsprechende Spalte. Erst nach vielen Eintragungen kommt das eine Kind früher, das andere später, ganz von selbst zu der Erkenntnis, so muß es „Mein" heißen, so „Dein" usw. Erst dann werden die Gesetze entwickelt. – Die Binjanim werden als besondere Zeitwörter aufgefaßt und in der Regel nur auf ihre eigene Nennform zurückgeführt. Die Binjanim verhalten sich ja ähnlich zueinander, wie in der deutschen Sprache Ableitungen durch Vor- und Nachsilben aus dem gleichen Stamm, und es wird niemandem einfallen, die Ableitungen in der Konjugation mit einzuschließen.

Aus dem Material werden die gleichen Wörter herausgesucht zu Wortfamilien; da erarbeiten dann die Kinder die Übereinstimmung des gleichen Wortes in den Wurzelbuchstaben. Sobald das geschehen ist, wird bei neu auftretenden Wörtern möglichst oft auf die Nennform bzw. den Stamm hingewiesen. Die Eintragungen in die Hefte sind weitmöglichst als freiwillige Arbeit zu betrachten. Die Fleißigen werden selbstverständlich belobt, aber sobald die Kinder **gezwungen** werden müssen, zu Erkenntnissen zu gelangen, wird der Erfolg kein besonders großer werden.

Ebenso begünstige man das Memorieren kurzer Erzählungen und Gedichte, die den Kindern besonders gefallen haben. Man lasse auch öfters Sätze nach freier Wahl niederschreiben, erst ganz allgemein, dann aus bestimmtem Begriffsgebiet. Auch Formenreihen werden gebildet, jedoch sage man nicht: Erste Person, zweite Person usw., sondern lasse die Kinder entsprechend deuten. (Dabei vielleicht für Einzahl mit dem Finger, für Mehrzahl mit der Hand.) Als grammatische und orthographische Übungen sind auch die sog. Füllaufgaben wertvoll: Eine vollständige, inhaltsvolle Erzählung wird vom Lehrer an die Tafel geschrieben (oder steht im Buche) unter Auslassung von Buchstaben oder Silben oder Wörtern, deren Ergänzen eben die gewollte Übung gibt.

Als Schrift wird die Quadratschrift benützt in möglichst einfachen Strichen in ein kariertes Heft; ausgeführt am besten mit einer schmalen Breitfeder (To 64/65 z. B.), die Spitze genau senkrecht zur Schreibrichtung; die wagrechten Linien werden dann ohne weiteres stark, und die senkrechten fein, wie es dem Charakter der hebräischen Schrift entspricht. – Ich halte es für unangebracht, die hebräischen Texte schon zu früh unpunktiert zu bieten; die Kinder sollen zu genauer Aussprache erzogen werden, das Lesen unpunktierter Texte aber verführt gerade zur Oberflächlichkeit. Erst auf der Oberstufe können nach und nach mehr Wörter unpunktiert auftreten, es ist aber selbst hier nicht nötig; denn wenn die Kinder unpunktierte Texte lesen sollen (z. B. Mischna), so werden sie sich sehr schnell zurechtfinden, wenn das Sprachgefühl durch den hebräischen Arbeitsunterricht entwickelt ist.

Oberstufe (etwa ab 6. Schuljahr oder 3. Mittelschulklasse). In einem idealen Lehrbuche müßten schon auf der Mittelstufe (vielleicht schon auf der Unterstufe) immer häufiger Originalstellen aus dem Gebetbuch, aus dem Pentateuch oder den Nebiim zwischen hinein auftreten. Diese müßten dem Unterrichtsgang derart eingegliedert sein, daß die vorkommenden Worte und Formen durch den vorausgegangenen Sprachunterricht schon bekannt sind und infolgedessen ohne weiters sprachlich verstanden werden. Diese Abschnitte wer-

den wie die übrigen still erarbeitet, gelesen, wiedergegeben (in einfachem Hebräisch) und abgefragt. Nur wo der Lehrer nicht sicher ist, ob auch die Stelle richtig aufgefaßt wurde, erfolgt Übersetzen von einzelnen Wörtern. Übersetzen von zusammenhängendem Ganzen erfolgt nur sehr selten, z. B. zur Prüfung, ob die Kinder auch für sich allein den Sinn eines Textes von gewisser Schwierigkeit erfassen können. Die inhaltliche Vorbereitung und Vertiefung von Gebeten und Pentateuchtexten erfolgt auch, wenn möglich in der hebräischen Sprache, allerdings wird hier manchesmal im Interesse des tieferen Verständnisses auch ein deutsches Lehrgespräch nötig werden.

Die Oberstufe greift aber nun zum Chumesch oder zur Tefilla selbst. An Stelle der Fußnoten treten jetzt Vokabelverzeichnisse, die entweder gedruckt vorhanden sind oder für jeden Abschnitt vom Lehrer angeschrieben, eventuell auch von den Kindern in ein Heft eingetragen werden. (Allerdings ist das Schreiben von für das Kind noch sinnlosen Wörtern methodisch bedenklich.) Nicht ganz einfache grammatische Formen werden auch jetzt vollständig übersetzt oder hebräisch erklärt, damit die Kinder kein mühevolles grammatisches Konstruieren nötig haben. Mit Hilfe der übersetzten und erklärten Wörter, evtl. mit Hilfe des Raschikommentars (den die Kinder zum Teil auf dieser Stufe schon lesen können) erarbeitet jedes Kind den Inhalt für sich und die Behandlung geht dann in ähnlicher Weise weiter, wie oben schon skizziert wurde. Mehr und mehr muß der Unterricht dazu erziehen, daß die Kinder aus dem Text alles Weitere selbst suchen, — daß sie selbst über Zusammenhänge, über dunkle Stellen nachdenken, daß sie selbst in Zweifelsfällen in die Kommentare schauen. „Der Lehrer muß von der Hauptperson zur Nebenperson und schließlich zum Zuschauer werden" (Gaudig). Niemals wird das Memorieren einer Übersetzung verlangt, sondern wie immer müssen die Wörter durch immanente Wiederholung sich von selbst einprägen. Wenn ein Abschnitt vollständig verstanden, einigemale gelesen und evtl. dargestellt worden ist, so schreitet der Unterricht zum nächsten. Wörter, die nur selten vorkommen, brauchen überhaupt nicht gemerkt zu werden. Es merken ja die meisten unserer Kinder, selbst wenn sie eine Stelle sechsmal lernen, die schwierigen Worte nicht, sie können sie höchstens aus dem Inhalte ergänzen und das werden die nach unserer Methode erzogenen Kinder noch leichter vermögen. Ich wäre überhaupt dafür, daß in jedem „unübersetzten" Chumesch und Gebetbuch diese seltenen Wörter am Rande oder unten übersetzt stehen würden.

Auf der Oberstufe können auch die grammatischen Kenntnisse gesammelt und vertieft werden, aber ich kann nicht genug warnen, hier Maß zu halten. „Die Grammatik darf die Sprache nicht morden" (Höpken). Die Grammatik darf überhaupt nur eine erkennende, verstehende sein, aber nie eine konstruierende. Es ist gänzlich sinnlos, wenn die Kinder die Fertigkeit erlangen, beispielsweise die dritte Person Osid des Hoph'als zu einem unregelmäßigen Zeitwort zu bilden. Ebenso ist es zwar angebracht, wenn der Lehrer bei unregelmäßigen Formen öfters erklärt, warum das Wort diese Gestalt erhalten hat — aber der Lehrer darf solche Kenntnisse von dem Durchschnittsschüler nicht verlangen.

Da in der skizzierten Weise der Unterricht nicht lange bei einem Abschnitt verweilt, kann sehr viel Stoff bewältigt werden. Die Kinder können daher

nicht bloß den Pentateuch und das Gebetbuch kennen lernen, sondern auch Teile aus Nebiim, aus S'lichos und Piutim werden sie lesen. Ebenso erfolgt der jüdische Geschichtsunterricht im modernen Sinn auf Grund der hebräischen Quellen und der formale Religionsunterricht an Hand des Kizzur Schulchan Aruch oder eines anderen hebräischen Buches. Zur anregenden Vertiefung der hebräischen Sprachkenntnisse sollte auch hier und da eine hebräische Novelle oder ein hebräisches Gedicht gelesen werden.

Auch die Einführung in die Mischna dürfte nicht allzu schwer fallen, wenn genügend Zeit dafür vorhanden ist. Auch hier werden die noch unbekannten Worte gegeben und mit ihrer Hilfe und mit Hilfe des selbstgelesenen Kommentars wird die Mischna verstanden. Mit Hilfe des Tifereth Jisrael können die Kinder auf dieser Stufe schon selbständig Mischnatexte verstehen, wenn nicht gerade zu viele inhaltliche Kenntnisse vorausgesetzt werden. Nach längerer Arbeit in der Mischna ist in gleicher Weise auch Einführung in den Talmud möglich. Nur hier wäre für den Arbeitsunterricht am Anfang ein Text mit vollständiger Interpunktion (Fragezeichen, Ausrufezeichen, Komma, Doppelpunkt und Punkt) nötig, bis die Schüler sich in die Sprache des Talmuds hineingelesen haben. Aber auch in Mischna- und Talmud-Unterricht müssen das bisher übliche „Vorsagen" und das „Nachsagen" bis zum vollständigen Erwerb durch das Gedächtnis verschwinden; denn diese Methode wird alle Kinder, die nicht schnell erfassen, abschrecken und die guten Schüler ermüden. Selbständigkeit des „Lernens" ist doch hier immer das Ziel, also stellen wir uns sofort darauf ein und wir werden es schneller erreichen als mit der bisherigen Methode.

8. Das Ergebnis des Arbeitsunterrichtes im Hebräischen.

Welches Ziel wird auf diese Weise erreicht? Die Kinder sind immer mit Interesse beim Unterricht, sie üben sich, hebräische Texte zu verstehen, mit hebräischen Sätzen einen Sinn an und für sich zu verbinden, ohne erst mechanisch übersetzen zu müssen. Die anerzogene Methode werden sie in den meisten Fällen als Erwachsene fortsetzen, indem sie beim Lesen irgendeines Stückes der Liturgie oder der Thora unwillkürlich den Sinn denken und wenn sie ein Wort nicht wissen, in alter Gewohnheit an den Rand schauen, wo es eben übersetzt oder erklärt stehen muß, wie ich schon oben bemerkte. Auf diese Weise lernen sie dann als Erwachsene immer noch weiter. Und das ist das Wichtigste: **Nicht das Wissen, sondern das K ö n n e n ist das Ziel des modernen Unterrichts, und auch nicht das Können überhaupt ist das Ziel, sondern jenes Können, das auch p r a k t i s c h w i r k s a m ist.**

Wenn solche Kinder freilich von dem Lehrer der alten Schule geprüft werden, so wird er bei den Durchschnittsschülern viel zu kritteln finden: Daß sie die einzelnen Wörter nicht genau übersetzen, daß sie vielleicht gar hier und da ein Wort nicht wissen, obwohl sie den betreffenden Abschnitt im Unterricht schon behandelt haben. — Wenn man aber die gleichen Kinder prüft auf Verstehen eines hebräischen Textes, Erfassen eines neuen, noch nie gesehenen, dann werden sie überraschen — und überraschen werden sie auch, dessen bin ich über-

zeugt, durch Innigkeit ihres Gebetes, durch Eifer im Studium der jüdischen Lehre, durch Begeisterung für alle Schätze des Judentums.

Es wird dann auch dem Lehrer gelingen, die Schulentlassenen viel leichter als bisher zum Weiterarbeiten im Hebräischen, zum Lesen von Propheten, Mischna, Talmud, Literatur zu gewinnen; er muß nur verstehen, interessante Texte diesen hebräischen „Volkshochschulkursen" zugrunde zu legen, und dem selbständigen Arbeiten weiten Spielraum lassen.

Ich selbst habe nach dieser Methode mehrere Jahre Mischna und Talmud unterrichtet. Da wurde kein Satz, von einigen besonderen Fällen abgesehen, vorgesagt: Die Schüler hatten die Vokabeln und mußten mit deren Hilfe den Inhalt erfassen. (Ich mußte leider Rücksicht nehmen darauf, wie die Eltern und Kollegen das Können eines Jungen beurteilen. Ich mußte deshalb doch die einzelnen Abschnitte einprägen lassen, obwohl das meiner Überzeugung zuwiderläuft. Wenn ich aber von dieser Rücksicht frei gewesen wäre, hätte ich die Texte nur erarbeitet, erklärt, noch einigemale mit Verständnis gelesen und wäre dann zum Neuen fortgeschritten.) Die Kinder sind auf diese Weise auch viel schneller zum selbständigen Verstehen des Mischnatextes gelangt, sie drängten sich herzu, wenn es galt, eine neue Mischna zu erfassen, selbst die Schwachen wollten sich immer versuchen.

Es ist eben ein weiterer Vorteil dieser Methode, daß auch der Schwächste entsprechend seiner Kraft sich weiterentwickelt. Es schadet auch nichts, wenn nicht jedes einzelne Wort verstanden und aufgefaßt ist, wenn nur die Gesamtvorstellung richtig war – das **Wort** tritt schon wieder auf und wird sich allmählich klären. Der Beanlagte aber wird durch die dargestellte Methode sicher zum freien Sprechen der hebräischen Sprache gelangen.

9. Schlußfolgerung für den Lehrer der Gegenwart.

Das ideale Buch, das ich dem hebräischen Sprachunterricht zugrunde gelegt wissen möchte, existiert leider noch nicht, aber trotzdem kann der Lehrer **schon jetzt** die Arbeitsmethode verwirklichen. Für den hebräischen Anfangsunterricht – Lesen- und Schreiben-lernen – kann ja der Lehrer in ähnlicher Weise, wie ich angegeben habe, **auch ohne eine derartige Fibel**, arbeiten. Jedenfalls sollte er schon auf dieser Stufe bestrebt sein, nur **wirklich verstandene hebräische Wörter** lesen und schreiben zu lassen. Für den weiteren Unterricht kann der Lehrer vielleicht Schaare Thora und Schaare Chajim von Levy und May benützen. Es ist das gewiß ein Fortschritt gegenüber der reinen Übersetzungsmethode, aber leider ist der rechte Arbeitsunterricht mit diesen beiden Büchlein sehr schwer. Gar zu leicht wird man wieder verführt, die einzelnen Abschnitte lernen zu lassen, Vokabeln einzuprägen und dergleichen Dinge mehr, welche den hebräischen Unterricht dem Kinde so verhaßt machen können. Allerdings genügt das einmalige verstandene Lesen der einzelnen Stücke auch nicht, weil das Buch bei jedem späteren Stück voraussetzt, daß die Kinder sämtliche früher vorgekommene Vokabeln im Gedächtnis haben. Der Lehrer müßte sich darüber hinwegsetzen und die fehlenden Wörter den Kindern jeweils geben. Außer-

dem aber wird in den Büchern ein begonnenes Begriffsgebiet zu schnell wieder verlassen. Ganz sonderbar mutet mich auch der Grundsatz an, den die Verfasser in der Einleitung angeben, daß keine Form auftreten soll, die nicht grammatisch voll vom Kinde verstanden wird. Als ob in der Muttersprache die Kinder nicht viele Wortformen gebrauchen würden, ohne von der Bildung derselben, der Ableitung und Zusammensetzung das geringste Bewußtsein zu haben! Kein Wunder, daß darum die Sprache oft recht wenig „hebräisch" ist. Auch der Inhalt der Stücke ist oft für das Kindesalter viel zu wenig lebensvoll. Zum Schrecken für die Kinder aber können in der Hand des schablonenmäßig arbeitenden Lehrers die grammatischen Übungen werden, die die Kinder mit jedem Wort in ein anderes Begriffsgebiet stoßen und von vornherein eine bewußte grammatische Konstruktion verlangen.

Ein Buch von ganz anderem Schlage ist da das Werk „Halaschon" von Gordon (auf welches mich Dr. Bamberger (Nürnberg) aufmerksam gemacht hat.) In der interessanten Einleitung sind viele Gedanken zu finden, wie ich sie in meinem Referate geäußert habe. Das Buch scheint beinahe so zu sein, wie ich es wünsche. (Ich habe bis jetzt nur den 1. Teil genauer geprüft.) Nur zielt es mehr auf Kenntnis des Neuhebräischen hin und bringt darum zu wenig Abschnitte aus dem Pentateuch und dem Gebetbuch. Auch setzt der erste Teil (etwa für das dritte Volksschuljahr) schon sehr gute Fibeln voraus. (Ein vorbereitendes hebräisches Lehrbuch für das 2. Schuljahr hat der Verfasser selbst unter dem Namen „Prosdor" herausgegeben.) Außerdem fehlt die für den Arbeitsunetrricht notwendige systematische Erklärung der Vokabeln. Aber trotzdem rate ich, solange für uns kein eigenes Buch existiert, die ersten beiden Teile vom dritten bis fünften Schuljahr einmal durchzuarbeiten. (Der dritte Teil enthält Lektüre, statt dessen kommt für uns Chumesch, Tefilla usw. in Frage.)

Ein Werk, das elementar beginnt, aber bei weitem nicht so methodisch fortschreitet, und darum das Einprägen nicht ganz entbehren kann, ist: Liz'irenu von Rosenzweig, Rabbinowitz und Siegelbaum. Für die Oberstufe überhaupt für die Belebung des hebräischen Unterrichts sehr empfehlenswert, sind die von dem Berliner hebräischen Schulverein herausgegebenen „Sch'wilim", kleine Heftchen hebräischer Jugendliteratur. Leider aber sind sie verhältnismäßig teuer. Einiges ist auch schlecht ausgewählt, mehrere Stücke sind stark erotisch (wenn auch im guten Sinne) und daher für Kinder nicht verständlich, einige aber (darunter Melakot von Berkowitz) zwar psycho-analytisch interessant, aber für Kinder gänzlich ungeeignet.

Das Werk Lischaun Limmudin von Fink habe ich schon einmal in meinem Referate durch ein Beispiel gekennzeichnet. Es ist schade für die viele Arbeit, die bei der Schaffung dieses Buches aufgewendet wurde. Der systematische Aufbau ist besser wie in jedem anderen Werke. Aber die für es vorausgesetzte Art und Weise des Unterrichts ist unmöglich. Die Kinder sollen schon im ersten Schuljahr grammatische Regeln lernen, also zu einer Zeit, bevor sie nur die Begriffe in der Muttersprache haben. Gerade die beiden Schwächen des Sprachunterrichts: bewußtes grammatisches Übersetzen und Lernen von Vokabeln sind Alpha und Omega der Finkschen Methode. Auf den Raum von wenigen Seietn sind eine Unmasse von Wörtern zusammengedrängt. In

den Übungen werden meistens die Kinder von einem Begriffsgebiet in das andere gejagt; sinnvolle Zusammenhänge treten erst spät auf. Ich kann mir keinen Unterricht mit diesem Buche vorstellen, der nicht zu einem Drill wird. Die pädagogisch-methodischen Anweisungen in dem Werke „Die Grundlagen der Lehre" vom gleichen Verfasser verraten, daß der Verfasser in der praktischen Methodik die Modernen nicht kennt oder nicht versteht.

Ebenso wie seine methodischen Auffassungen kann ich Finks Pessimismus über den Lehrerfolg der jüdischen Lehrer und über ihr Bildungsstreben teilen. (S. S. 204 u. a.) Wir wissen, daß viele Lehrpersönlichkeiten auch mit der Übersetzungsmethode ganz erfreuliche Erfolge in Vergangenheit und Gegenwart erzielt haben und daß alle Kollegen darauf warten, bis ihnen wirklich einmal die Möglichkeit gegeben wird, ihren Unterricht modern zu gestalten.

Auf jeden Fall kann der Lehrer den Chumesch- und Gebetunterricht in meinem Sinne modernisieren, indem er eine pädagogische Auswahl trifft und den Kindern Vokabeln in der von mir geschilderten Weise an die Hand gibt und sie selbständig zum Inhalte vordringen läßt. Schon diese Übungen immer fortgesetzt werden ein viel besseres Ergebnis erzielen als alles Auswendiglernen. Ferner kann der Lehrer die Kinder zur Wiedergabe des Verstandenen in hebräischen Worten erziehen, wenn er ein bischen Sprechen mit ihnen übt.

10. Weitere Folgerungen.

Für einen guten hebräischen Sprachunterricht ist es selbstverständlich sehr erwünscht, **wenn die Lehrer die hebräische Sprache auch beherrschen.** Die Präparandenschule und das Seminar müssen deshalb diesem Ziele ihr Augenmerk widmen. Die Präparandenschule Höchberg hat energisch begonnen, dieses Ziel zu verwirklichen. Die diesjährige erste Klasse unterrichte ich in 6 Wochenstunden in hebräischer Sprache in ähnlicher Methode, wie ich sie geschildert habe. Die weiteren Klassen und das Seminar müssen dann noch etwa zwei hebräische Konversationsstunden wöchentlich in den Stundenplan einsetzen. Der Erwerb von Kenntnissen im Pentateuch und Tefilla, Nach, Mischna, Talmud, Ritual wird dadurch so sehr erleichtert werden, daß der Zeitaufwand an anderer Stelle mehrfach eingebracht wird.

Auch für Lehrer im Amte dürfte es sich empfehlen, hebräische Sprachstudien zu betreiben. Es genügt aber schon, wenn sie sich aus hebräischen Fibeln und Lehrbüchern (wie sie im Osten in zum Teile recht guter Ausführung vorhanden sind, wie z. B. das oben besprochene Gordon: Halaschon) einen Wortschatz erwerben, der für Fragen, Befehle und Hinweise ausreicht — grammatische Kenntnisse entsprechend dem Lehrplane des Seminars werden selbstverständlich vorausgesetzt.

Eine viel wichtigere Frage allerdings ist die Zahl der Wochenstunden, die für den hebräischen Unterricht zur Verfügung stehen. Ein hebräischer Arbeitsunterricht wird das Interesse für den Religionsunterricht nach meiner Ansicht so sehr heben, daß 4—6 Wochenstunden überall möglich sein müßten. Allerdings darf der Lehrer nicht durch zu viele Nebengeschäfte und Filialen in Anspruch genommen sein, wenn er sich für den hebräischen Unterricht genügend vorbe-

reiten soll, um ihn fruchtbar durchführen zu können. Selbstverständlich müssen die Kinder mit verschiedenem Stande des Wissens getrennt unterrichtet werden. Es ist jedoch nach der von mir skizzierten Methode ein stilles Beschäftigen sehr oft möglich und wertvoll. Ich glaube, daß in der Gegenwart der Wille zu positiven Leistungen auf jüdisch-erziehlichem Gebiete so groß ist, daß es möglich sein müßte, die Gemeinden und Gemeindeverbände dafür zu gewinnen, die Voraussetzungen zu schaffen, die einen tiefgehenden hebräischen Unterricht möglich machen. Und wenn er einmal da ist, die durch ihn erzogenen Menschen werden schon dafür sorgen, daß er erhalten bleiben kann und noch weiter ausgebaut wird.

11. Ausblick und Schluß.

Die Welt- und Lebensanschauungen ändern sich, damit ändern sich die Bildungsideale und müssen sich auch die Methoden des Unterrichts umstellen. Der Typ des mittelalterlichen Gelehrten, sowohl in der nichtjüdischen als auch in der jüdischen Welt, war der „Wissende", dessen Gedächtnis das der Mitmenschen übertrifft und bei ihnen Staunen erregt. Das Ideal des heutigen Geistigen ist der „Könner", der selbständig zu arbeiten vermag, zu forschen; dessen Wissen nur ein Mittel ist, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Dem Judentum muß gerade dieser Typ besonders wertvoll sein. Auch bei uns stand von jeher der „Charif" höher im Werte als der bloße „Bocki", heißt es doch והגית בו יומם ולילה. „Du sollst darin forschen Tag und Nacht". So müssen wir umsomehr eine Methode begrüßen, **welche unsere Kinder zum Können im Jüdischen erzieht** und zum **Könnenwollen** und nicht mit dem bloßen Wissen zufrieden ist. — Nicht lange wird es währen und der Unterricht in allen Fächern wird auf die Arbeitsmethode umgestellt sein. Wenn der hebräische Religionsunterricht sich dann noch im alten Gleis bewegt, wird er eine schwere Stellung gegenüber den anderen Fächern haben, die sich dem Wesen des Kindes besser angepaßt haben. Eilen wir deshalb und führen wir die Arbeitsmethode im hebräischen Sprachunterricht ein, bevor uns die anderen Fächer dazu drängen!

In der Thora heißt es: ולמדתם אותם לדבר בם „Ihr sollt sie lehren in ihnen zu reden". Ein Midrasch weist darauf hin, daß der Satz ja ursprünglich an die Eltern gerichtet ist, aber dadurch, daß אתם חסר geschrieben ist, es also auch „Ihr" bedeuten könnte, sich auf alle bezieht und darum in erster Linie sich an den Lehrer wendet. Ein Midrasch in Sifri sagt zur gleichen Stelle:

מכאן אמרו כשהתינוק מתחיל לדבר
אביו מדבר עמו ל״הק׳ ומלמדו תורה
אם אינו מדבר עמו ל״הק׳ ראוי לו כאילו קוברו

„Daraus leiten sie folgendes ab: Wenn das Kind beginnt zu reden, rede sein Vater (hier = Lehrer) mit ihm L'schaun hakaudesch und lehre es Thora ...... wenn er nicht mit ihm L'schaun hakaudesch redet, ist das geradeso für es, als ob er es begrabe." Das heißt für uns, wenn wir das Kind, nicht in die hebräische Sprache hineinführen, dann begraben wir es gleichsam in dem mechanischen Drill der Übersetzungsmethode und ersticken sein besseres Ich, das nach Kenntnis der jüdischen Schätze verlangt!

DRUCK: B HELLER, MÜNCHEN